

WARTOŚĆ I ZNACZENIE INFORMACJI ZWROTNEJ W RELACJI STUDENT – NAUCZYCIEL-OPIEKUN PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W SZKOLE

Wprowadzenie

Informację zwrotną powinieneś wykorzystać dla własnego rozwoju. Do twojej decyzji w związku z tym pozostaje ocena jej wartości, zignorowanie lub spożytkowanie, a także wyciągnięcie wniosków praktycznych¹.

Nikt nie lubi być oceniany. Z niechęcią odnosimy się do sytuacji, kiedy ktoś zbyt szczegółowo przygląda się naszej pracy. Boimy się oceny. Nie chcemy się dowiedzieć wprost, że robimy coś nie tak, jak należy. Wszystkie uwagi traktujemy osobiście i zbyt często podejrzewamy osoby, które je do nas kierują, o zbytnią gorliwość, a nawet o niechęć.

Informacja zwrotna to konstruktywny komentarz na temat działań, sytuacji lub problemów. Może ona obejmować zarówno pochwałę, jak i wskazywać, co wymaga poprawy².

Informacja zwrotna w najszerszym ujęciu obejmuje spostrzeżenia opiekuna na temat zachowań i działań podopiecznego. Jest to wypowiedź opiekuna skierowana wprost do drugiej osoby, mówiąca, jak reaguje się na jej zachowania³. Informacja zwrotna (*feedback*) to sprzężenie zwrotne między tobą a innymi ludźmi, to reakcja jednej strony na działania i słowa drugiej, pozwalająca uświadomić sobie, jaki wywierają wpływ⁴. Celem informacji zwrotnej jest pomoc drugiej osobie w poszerzeniu jej wiedzy o sobie. Dzieje się to poprzez przekazanie jej przez opiekuna informacji o tym, jak spostrzega on tę osobę i jak się przeżywa kontakt z nią. To informacja na temat postępowania lub zachowania osoby, a także uświadomienie uczących się, które z ich dokonań osiągnęło odpowiedni poziom, dzięki czemu będą mogli w przyszłości to zachowanie powtórzyć, oraz wyjaśnienie im, co było poniżej wymaganego standardu, po to, by można było z nimi uzgodnić plan pozwalający uniknąć w przyszłości podobnych zachowań, a zamiast nich dążyć w kierunku pożądanego standardu.

¹ D. Oldroyd, B. Husain, *Informacja zwrotna w procesie doskonalenia zawodowego*, „Dyrektor Szkoły”, 1996, nr 2/26, s. 29.

² S. Thorpe, J. Clifford, *Podręcznik coachingu*, Poznań 2006, s. 84.

³ Por. D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, Warszawa 1992, s. 30.

⁴ S. Thorpe, J. Clifford, dz.cyt., s. 84.

Informacja zwrotna może być pozytywna (pochwała) lub negatywna (nagana). Zarówno wzmacnianie dobrych działań i zachowań, jak i korygowanie i poprawianie słabych musi być konstruktywne. Negatywna informacja zwrotna przekazywana w niewłaściwy sposób może stać się destruktywną krytyką. Roland i Frances Bee⁵ twierdzą, że destruktywna krytyka pojawia się wtedy, gdy sprawy przybierają niewłaściwy obrót i kiedy nie ma wypracowanych standardów, według których należy oceniać zachowanie lub działanie, lub brak jest jakiegoś ustalonego planu rozwoju. Destruktywna krytyka zazwyczaj wyrażana jest w formie ogólnych, subiektywnych uwag koncentrujących się na cechach osobistych, a nie w formie obiektywnych komentarzy, skupiających się na konkretnych zachowaniach.

Informacja zwrotna, zdaniem Rolanda i Frances Bee, pełni kilka funkcji, m.in. wpływa na:

- *Utrzymanie i poprawę wyników*. Im szybciej dowiemy się, jak dobrze pracujemy, tym mniejsze zmiany w metodach pracy będą konieczne do osiągnięcia zamierzonego celu. Niewielkie zmiany wprowadzone odpowiednio wcześniej mogą zapobiec konieczności większych zmian w późniejszym czasie.

- *Coaching i doradztwo*. Konstruktywna informacja zwrotna odgrywa kluczową rolę w ukierunkowaniu na rozwiązanie konkretnego problemu lub też w pomocy w znalezieniu własnego sposobu rozwiązania go.

- *Zdobywanie nowych kompetencji*. Informacja zwrotna jest nieodłączną częścią każdego procesu uczenia się. Dzięki niej uczący dowiaduje się, jakie poczynił postępy oraz nad czym jeszcze powinien pracować.

- *Rozwój pracy zespołowej*. Umiejętność wyrażania konstruktywnej krytyki przez członków zespołu jest podstawowym składnikiem ich efektywnej współpracy.

- *Podnoszenie morale, motywacja i zaangażowanie*. Uznanie dla dobrze wykonanej pracy, poczucie osiągnięcia celu, uruchomienie potencjału wzrostu i rozwoju stanowią kluczowe czynniki motywacyjne.

Informacja zwrotna stanowi integralną część każdej dwustronnej komunikacji. Trudności, jakie pojawiają się w przekazaniu komunikatu, związane są z reakcjami ludzi na konkretną krytykę. Ma to bezpośredni związek nie tylko z często spotykaną zawyżoną samooceną i niechęcią do podejmowania jakichkolwiek zmian, ale również z:

- brakiem pewności siebie, przejawiającej się obawą o oceny efektów swojej pracy,
- różną odpornością psychiczną na przyjmowanie krytyki,
- traktowaniem krytyki jako zagrożenia dla własnej pozycji lub reputacji,
- rozpatrywaniem krytyki w kategoriach władzy: przyjęcie krytyki – porażka, odrzucenie – zyskanie przewagi.

Uznanie dla dobrze wykonanej pracy, poczucie osiągnięcia celu, uruchomienie potencjału wzrostu i rozwoju stanowią kluczowe czynniki motywacyjne.

Informacja zwrotna jako pomoc w poznaniu siebie

Informacje zwrotne pozwalają podopiecznemu na zauważenie takich aspektów jego własnej osoby, które są widoczne dla opiekuna, a niezauważane lub nieuświadamiiane przez niego samego.

*Okna Johariego*⁶ pokazują różne aspekty wiedzy o sobie.

⁵ R. Bee, F. Bee, *Feedback*, Warszawa 2000.

⁶ T. Garstka, *Opiekun nauczyciela. Umiejętności psychologiczne*, Warszawa 2003.

Koncepcja okien Johariego zakłada, że samowiedzę (ja) każdego człowieka można podzielić na cztery obszary.

A. Obszar *ja* publicznego, które sami znamy i ujawniamy innym („otwarta księga”). Obejmuje on nasze świadome, autentyczne i wyrażane wobec innych ludzi nastawienia, zachowania, motywacje, wartości itp. W granicach tego obszaru dysponujemy największą wolnością osobistą.

B. Obszar *ja* nierozpoznanego, niezauważany przez nas samych, choć postrzegany przez innych („ślepa plamka”). Możemy z pewnych rzeczy nie zdawać sobie sprawy (np. że nasz sposób mówienia zwraca uwagę) lub mieć pewne wyobrażenia na swój temat (np. że jesteśmy życzliwi), co nie znajduje potwierdzenia w spostrzeżeniach innych ludzi. Ten obszar jest potencjalnym źródłem konfliktów. Dzięki konkretnym informacjom od innych o tym, jak nas widzą, spostrzegają – jeśli tylko chcemy ich wysłuchać i wziąć ich zdanie pod uwagę – poznajemy ten obszar własnego *ja* i wykorzystujemy to we własnym rozwoju. Informacje zwrotne pozwalają bowiem na zwiększenie wiedzy na ten temat.

C. Obszar *ja* prywatnego ukrywany przed innymi – zazwyczaj z powodu obaw lub wstydu – choć znany nam samym („tajemnica”). Tworzymy swoistą fasadę naszego *ja*, zza której nie widać tego, czego nie chcemy pokazać. Ten obszar nie może być poznany przez innych, jeśli go nie wyjawimy, nie odkrywamy, nie otworzymy się. Inni poznają nas na tyle, na ile się przed nimi odsłonimy.

D. Obszar *ja* nieznany sobie i innym („nieświadomość”). Obszar ten nie jest bezpośrednio dostępny, ale ujawnia się w snach, czynnościach pomyłkowych, spontanicznych skojarzeniach. Jeśli nadamy temu właściwe znaczenie, dowiadujemy się o sobie czegoś, o czym przedtem nie mieliśmy pojęcia. Ten obszar *ja* jest potencjalnie najbardziej konfliktogenny. Wewnętrzne, nieświadome konflikty mogą być przenoszone na relacje z innymi ludźmi.

Dzięki przyjmowaniu informacji zwrotnych zwiększa się obszar otwartego *ja*, a przez to informacje zwrotne pozwalają ulepszać relacje międzyludzkie i wspólną realizację zadań.

Aby informacje zwrotne były pomocne, muszą być przekazywane w sposób, który nie będzie zagrażający dla podopiecznego i nie wywoła u niego reakcji obronnych. Student-podopieczny, ale także nauczyciel powinni chcieć wysłuchać informacji od innych i starać się być otwartymi na płynącą z tych informacji wiedzę. Przy udzielaniu informacji zwrotnej obowiązują pewne **zasady**. Informacja zwrotna powinna:

- Dotyczyć konkretnych zachowań w konkretnych sytuacjach (a nie ogólnych cech człowieka);
- Zawierać spostrzeżenia i obserwacje (a nie wnioski i interpretacje czy rady, zalecenia i gotowe rozwiązania);
- Zawierać opis zachowania (a nie oceny w kategoriach: „dobre–złe”, „słuszne–nie-słuszne”, „użyteczne–zbędne”, „piękne–brzydkie”);
- Opisywać zachowanie w kategoriach stopniowalnych – „mniej–bardziej” (a nie „wszystko–nic”, „zawsze–nigdy”, „albo–albo”);
- Opisywać własne uczucia i reakcje na zachowanie drugiej osoby;
- Dotyczyć nie tylko zachowań, wywołujących w nas emocje negatywne, ale również tych wywołujących emocje pozytywne (informować najpierw o tym, co jest dla nas miłe, przyjemne, pomocne, a następnie o tym, co trudne, irytujące itd.);

- Dotyczyć tego, co odbiorca może zmienić (a nie rzeczy niemożliwych do zmiany);
- Uwzględniać korzyści, jakie wyniesie słuchacz z uzyskania informacji zwrotnej, zawierać tyle informacji, ile dana osoba może spożytkować;
- Przede wszystkim dotyczyć tego, co dzieje się „tu i teraz” (a nie „gdzieś i kiedyś”).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na użyteczność informacji zwrotnej w relacji nauczyciel-opiekun – student (podopieczny). Jest ona m.in. źródłem hipotez dotyczących tego, jak pedagog bywa odbierany przez uczniów, rodziców, innych nauczycieli, ma przyczynić się do rozwoju studenta. Jednak aby metoda ta znalazła pełne zastosowanie, proponujemy wykorzystanie także spostrzeżeń studenta dotyczących obserwowanego na lekcji nauczyciela-opiekuna, jego zachowań i podejmowanych działań edukacyjnych.

Koncepcja nauczania opartego na refleksji i badaniu własnej praktyki

D. Schön, twórca koncepcji refleksyjnej praktyki, bardzo mocno eksponuje rolę praktyki w kształceniu profesjonalistów. Dowodzi on, że jedyną okolicznością, w której profesjonalista może stwierdzić: *wiem, jak*, jest sytuacja realnej praktyki, realnej, a nie symulowanej, gdyż ta ostatnia nigdy nie odtwarza w pełni warunków i rzeczywistych, konkretnych sytuacji. Edukacja do refleksyjnej praktyki polega na tworzeniu odpowiednich warunków i wspomaganiu studiowania praktyki, tak aby możliwe stawało się stałe przetwarzanie ujawnianej pod wpływem doświadczeń praktycznych osobistej teorii edukacyjnej. Proces kształcenia profesjonalistów powinna więc rozpocząć praktyka, określana jako *sheltered practicum*, czyli „chroniona praktyka”⁷. Umożliwia ona poznanie przez praktykantów charakteru i okoliczności realnej praktyki, uświadomienia sobie przez nich niepowtarzalności i niepełnej przewidywalności faktycznych zdarzeń w praktyce profesjonalnej, a także uzmysłowienie sobie i docenienie przez nich znaczenia teorii w praktyce. Student orientuje się, jaki ma zasób posiadanej wiedzy i sprawności, co już wie i czego jeszcze nie wie. Efektem i celem tej praktyki jest osobiste dochodzenie studenta do odkrycia i wypełnienia treścią osobistej teorii i ciągłego jej weryfikowania. W rezultacie student jest przygotowany do przyjęcia teorii formalnej. Ta praktyka, rozpoczynająca proces kształcenia profesjonalnego, może przyjąć dwojaką postać: praktyki obserwowanej albo praktyki wykonywanej samodzielnie.

Metody, które proponuje Schön do wykorzystania w edukacji profesjonalnych praktyków, są metodami tradycyjnymi, i do powrotu do takich tradycyjnych metod zachęca uczony. Są to:

- konwersatorium oraz
- coaching – gdy studenci pracują pod okiem nauczyciela-mentora wspomagającego uczenie się poprzez praktykę; wówczas mogą doświadczyć „wiedzy-w-działaniu” i „refleksji-w-działaniu”, a jednocześnie mają możliwość przedyskutowania i omówienia swej praktyki z nauczycielami, mentorami, kolegami, skonfrontowania jej z fachową literaturą – dzięki temu mogą rozwijać „refleksję-nad-działaniem”.

⁷ B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 122.

Schön opracował tzw. modele coachingu. Przykładowymi – które są również najczęściej wykorzystywane w edukacji nauczycieli – modelami coachingu są⁸:

- a) „wspólne eksperymentowanie”: (*Joint Experimentation*),
- b) „podążaj za mną” (*Follow Me*),
- c) „gabinet luster” (*Hall of Mirrors*).

Model „gabinetu luster” jest stosowany w sytuacji, gdy coach i student omawiając, dyskutując i próbując przeprojektować jakiś fragment wykonanego praktycznego zadania, dokonują oglądu tej sytuacji w różnych aspektach, perspektywach. Stosowanie tego modelu wymaga zachowania paraleli między *practicum* a realną praktyką; roztrząsana sytuacja szkoleniowa nie może być wyabstrahowana od realnej praktyki. W trakcie wykorzystywania przez nauczyciela i studenta tego modelu obaj są prawdziwymi badaczami, bardziej lub mniej świadomie śledzącymi dokonujące się zmiany rozumienia danej sytuacji problemowej – rozumienia własnego i tej drugiej osoby. Najważniejszą rzeczą w stosowaniu tego modelu jest wola współdziałania nauczyciela i studenta w podejmowaniu prób wnikięcia w sposób rozumowania i rozumienia, uchwycenia rozumienia danej sytuacji problemowej – swojego oraz drugiej osoby – i wykorzystania w najwyższym stopniu informacji zwrotnej.

Koncepcja refleksyjnej praktyki zaważyła na europejskim modelu kształcenia nauczycieli, który od początku lat osiemdziesiątych XX wieku podlega intensywnym przeobrażeniom. Zmiany te można najogólniej określić jako procesy przeprojektowywania profesjonalnej edukacji nauczycielskiej w kierunku od „akademickiego przekazu” do „studiowania praktyki”⁹.

Przykładem zastosowania koncepcji refleksyjnej praktyki w procesie wstępnej edukacji nauczycieli są doświadczenia gromadzone w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Inne ujęcie relacji teorii i praktyki, odkrycie jej interaktywnego charakteru, potwierdzenie nauczycielskiej wiedzy praktycznej spowodowało, że nauczyciele akademicy w swej pracy ze studentami nie mogą już dłużej ograniczać się do przekazywania wiedzy formalnej. Głównego zadania edukacji nauczycielskiej upatruje się we wspomaganiu rozwoju osobistej wiedzy nauczycielskiej, i to w relacji do praktyki. Okazało się też, że czynić to można skutecznie tylko we współpracy z nauczycielami szkół ćwiczeń, w których przyszli adepci profesji nauczycielskiej spędzają czasami połowę czasu przeznaczanego na kształcenie. Zmiana poglądu na rolę teorii, odejście od traktowania jej jako bazy dla wyprowadzania wydajnych systemów, nie oznacza jednak deprecjonowania jej wartości. Wprost przeciwnie, wiedzy formalnej przypisuje się fundamentalne znaczenie jako bazy refleksji uruchamianej przez praktykę.

Praktykę szkolną uważa się za wyjątkowo ważny i całkowicie odmiennie, w stosunku do tradycyjnego pojmowania roli i miejsca, realizowany trzeci z wymienionych elementów profesjonalnej edukacji nauczycieli. Po pierwsze – zajęcia praktyczne mają charakter ciągły i przeplatają się ze studiami teoretycznymi. Po drugie – nie służą one weryfikacji wcześniej poznanych praw i procedur, lecz uruchamiają proces wyjaśniania swych doświadczeń i budowania własnej teorii edukacyjnej. Po trzecie – ich istotą jest

⁸ Tamże, s. 123, 124.

⁹ D.B. Gołębnik, *Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki*, „Studia Edukacyjne”, 1995, nr 1.

nie tyle kopiowanie „dobrych” wzorów nauczania, ile wspomaganie w stawianiu się coraz lepszym nauczycielem.

Czasami praktyczne zajęcia w szkole inicjują proces formalnej edukacji nauczycielskiej. Obserwacja nauczycieli i uczniów połączona z próbą własnego działania stanowi bazę samodzielnego dochodzenia studenta do tego, jakiej wiedzy i jakich umiejętności on „osobiście” potrzebuje, i co równie ważne, do uzmysłowienia sobie znaczenia teorii. Forma ta stwarza warunki do spostrzegania różnych sytuacji szkolnych w ich unikatowym i nieprzewidywalnym wymiarze. Studenci mogą włączać się do nich, podejmując konkretne działania wspomagające pracę nauczyciela, lub pozostawać na uboczu i ograniczać się do obserwacji i rejestracji epizodów wymagających poddania głębszej refleksji. Uczestnictwo studentów w lekcjach stanowi też okazję do prowadzenia badań nad praktycznymi rozwiązaniami stosowanymi przez nauczycieli, analizowania ich kontekstów i skuteczności, dzięki wykorzystaniu informacji zwrotnej od studenta. Wszak uczyć się można nie tylko z własnej i nie tylko „dobrej” praktyki. Włączając się aktywnie do tego, co się dzieje w szkole, adepci profesji nauczycielskiej mogą też uczyć się bezpośrednio od dzieci – ich percepcji siebie i świata, języka, sposobów uczenia się. Zdobyta w ten sposób wiedza staje się nie do przecenienia. I najważniejsze – pobyt studentów w szkole traktuje się jako okazję do konstruktywnego wdrażania własnych pomysłów edukacyjnych – w realnych warunkach, i to w atmosferze przyzwolenia na próby i błędy. Nie jest to więc dobrze nam znane uczenie się z praktyki, polegające na nabywaniu poprzez reprodukcję udanej kopii czynności „zawodowych”, lecz uczenie się poprzez praktykę (istotny element studiowania praktyki), które prowadzi do profesjonalizmu.

Informacja zwrotna w relacji student – opiekun praktyk pedagogicznych w szkole. Wyniki badań

W obserwacjach przeprowadzonych w dniach 5 czerwca 2007 i 12 czerwca 2007 roku czterech lekcji języka francuskiego wzięło udział sześć studentek z Instytutu Filologii Romańskiej UJ Była to I klasa I LO im. B. Nowodworskiego w Krakowie (12 uczniów z grupy niezaawansowanej i cztery osoby z grupy zaawansowanej). Nauczycielka, p. Damiana Sójka, to doświadczony nauczyciel dyplomowany języka francuskiego.

Studentki obserwowały tok lekcji zgodnie z procedurą stosowanej metody, a następnie po zakończonych lekcjach rozmawiały z nauczycielką, przekazując jej informacje zwrotne.

Jedną z najważniejszych korzyści z obserwacji lekcji jest to, że student ma szansę usłyszeć od nauczyciela, jakie są jego wrażenia z udziału w zajęciach. Natomiast rzadko lub wcale nauczyciel wysłuchuje informacji zwrotnej od studenta po obserwacji zajęć realizowanych przez siebie, chociaż w literaturze znajdujemy takie zalecenia¹⁰.

Studentki przygotowały się do udzielenia informacji zwrotnej zgodnie z następującym modelem¹¹:

¹⁰ Por. J. Królikowski, *Opiekun nauczyciela. Teoria, refleksja, praktyka*, Warszawa 2002.

¹¹ Na podstawie: S. Thorpe, J. Clifford, dz.cyt.

– *Powiedz, co zaobserwowałeś. Skup się raczej na działaniu i zachowaniu (co robimy) niż na osobowości (kim jesteśmy). Podawaj konkretne przykłady, które można powiązać z określonymi zachowaniami i sytuacjami.*

– *Wyjaśnij rezultat postępowania osoby obserwowanej. Zadać sobie pytanie: „Jak to zachowanie wpłynęło na sytuację albo zaangażowanie osoby?”. Wpływ ten może być pozytywny lub negatywny, ale należy wyjaśnić, dlaczego.*

– *Rozmawiaj na temat możliwości poprawy lub zmian bądź utrzymania obecnego dobrego poziomu funkcjonowania.*

Istotna w udzielaniu informacji zwrotnej jest obawa przed tym, jak zostaną przyjęte uwagi, szczególnie w sytuacji, kiedy to niedoświadczony student udziela ich nauczycielowi.

Przyjmując informacje zwrotne, z punktu widzenia nauczyciela należy przede wszystkim wysłuchać studenta bez natychmiastowego odrzucania tego, co mówi, bez spierania się lub innych form obrony; upewnić się, czy informacja została dobrze zrozumiana; nie poprzestawać na informacji z jednego źródła; dać sobie czas na podjęcie decyzji o sposobie wykorzystania otrzymanych informacji zwrotnych; prosić o informację zwrotną (także swoich uczniów).

W Tabeli 1 i Tabeli 2 zaprezentowano uzyskane informacje zwrotne od studentek (Anna M., Anna D., Joanna P., Joanna J., Paulina, Milena) obserwujących zarówno lekcje języka francuskiego w klasie (Tabela 1), jak i metodyka, p. mgr Krystyny Herzig (Tabela 2) i pedagoga, dr Doroty Kowalczyk (Tabela 3).

Tabela 1

Informacja zwrotna student – nauczyciel prowadzący lekcje

Pozytywne uwagi studentek dotyczące nauczyciela	Negatywne uwagi studentek dotyczące nauczyciela
<ul style="list-style-type: none"> – miła atmosfera w klasie – dobry kontakt nauczyciela z uczniami – praca w grupach – nauczyciel jest w ciągłym ruchu – zachęcanie uczniów do mówienia 	<ul style="list-style-type: none"> – nagranie wysłuchane tylko jeden raz – brak ćwiczeń fonetycznych – zbyt szczegółowe tłumaczenie tekstów z j. francuskiego – brak konsekwencji w poprawianiu błędów gramatycznych i fonetycznych – przerywanie wypowiedzi uczniom – zbyt dużo j. polskiego – błąd merytoryczny nauczycielki – „Turcja jest krajem arabskim” – błędy gramatyczne nauczycielki – błędy fonetyczne nauczycielki

Tabela 2

Informacja zwrotna nauczyciel-metodyk – nauczyciel prowadzący lekcje

Uwagi nauczyciela-metodyka dotyczące uczniów	Uwagi nauczyciela-metodyka dotyczące nauczyciela
<ul style="list-style-type: none"> – pogodni – odprężeni (czasami aż za bardzo) – aktywni – nie boją się pytać – mają dobry kontakt między sobą – chętnie pracują w grupach 	<ul style="list-style-type: none"> – za dużo języka polskiego – polecenia po polsku, a ćwiczenia po francusku – pewna niespójność – brak konsekwencji w poprawianiu błędów wszelkiego rodzaju – błędy gramatyczne i fonetyczne nauczyciela – błędy merytoryczne nauczyciela – zbyt szczegółowe tłumaczenie tekstów – pisanie przez nauczyciela na tablicy słówek, które znajdują się w podręczniku

Tabela 3

Informacja zwrotna nauczyciel akademicki (pedagog) – nauczyciel prowadzący lekcje

Uwagi nauczyciela akademickiego (pedagoga) dotyczące uczniów	Uwagi nauczyciela akademickiego (pedagoga) dotyczące nauczyciela
<ul style="list-style-type: none"> – rozluźnieni, bez stresu – mówią cicho (klasyczny układ miejsc w klasie utrudnia komunikację) – chętnie odpowiadają na pytania nauczyciela, sami też pytają – w czasie pracy w parach niektórzy pracują nieefektywnie, rozmawiają nie na zadany temat (i nie po francusku) – chętnie pracują w grupach 	<ul style="list-style-type: none"> – nauczycielka używa łagodnej, ale stanowczej perswazji w dyscyplinowaniu na początku lekcji – zastosowanie wzajemnego uczenia się (na przykładzie wymiany w parach kartek z ćwiczeniami) – czytelne instrukcje – pisanie słówek na tablicy niestaranne – uczennice z grupy zaawansowanej pracujące indywidualnie nieco zaniedbane przez nauczycielkę – zachęcanie do wypowiedzi odnoszące się do doświadczeń i zainteresowań uczniów (dyskusja nt. subkultur młodzieżowych) – widoczne ożywienie i zainteresowanie uczniów tematyką rozmowy

Uwagi szczegółowe:

Tylko Ania M. zauważyła błąd merytoryczny; wszystkie studentki mają zastrzeżenia co do ilości nagrań (za mało); wszystkie studentki uważają, że było zbyt mało ćwiczeń ze słuchu; wszystkie zauważyły brak konsekwencji w poprawianiu błędów; pięć studentek (poza Pauliną) uważa, że tłumaczenie jest zbyt szczegółowe. Trzy studentki uważają za niewłaściwe wydawanie poleceń po polsku. Milena, Ania M. i Joanna J. twierdzą, że to źle. Wszystkie uznały, że pisanie na tablicy słówek, które są w książce, nie ma sensu. Ania M. zauważyła, że nauczycielka po polsku „tyka uczniów”, a po francusku zwraca się *per* Pan/Pani. Tylko Anna D. pisze, że nauczycielka jest sympatyczna, reszta w ogóle nic nie pisze o nauczycielce. Wszystkie są zgodne, że grupa ma motywację do pracy.

Podsumowując, zaobserwowane cechy uczniów to zdyscyplinowanie i komunikatywność, cecha nauczycielki: sympatyczna.

Refleksje nauczyciela po zapoznaniu się z uwagami studentek:

- Dwie uwagi konkretne: 1) studenci wykazali się spostrzegawczością,
2) uwagi – to cenny materiał dydaktyczny.

– Niestety, nauczycielka nie ustosunkowała się ani do plusów, ani do minusów wypunktowanych przez studentki; wszystko to, co napisała nauczycielka, przypomina trochę „laurkę” dla studentek – zdania są ładne, „okrągłe”, ale brak w nich treści.

– W trakcie dyskusji po lekcjach, która odbyła się pomiędzy studentkami a nauczycielką, atmosfera była bardzo miła; wyczuwało się pewne zakłopotanie studentek przy wypowiadaniu uwag krytycznych, staranny dobór słów, ale brak było tak naprawdę reakcji ze strony nauczycielki – albo nic nie mówiła, albo tylko „zgadzam się”, bez żadnego słowa komentarza. Widać było chęć dialogu, chęć wymiany poglądów, ale nauczycielka nie podjęła wyzwania.

Niemniej jednak doświadczenie uważamy za bardzo ciekawe dla obydwu stron – studentki były bardzo zadowolone z uczestnictwa w zajęciach, a nauczycielka doceniła ich takt i otwartość. Wiem od pani D. Sójki, że chętnie spotka się ze studentami ponownie. Myślę, że należy pokonać nieśmiałość obydwu stron, gdyż nauczycielka wie, że jest doceniona przez studentki, a uwagi są natury konstruktywnej, a nie „krytykanckiej”. Wartość płynąca z uzyskiwania informacji zwrotnej przez nauczyciela to jedna z wielu dróg jego refleksji nad własnymi przekonaniem co do swojej roli profesjonalnej.

Zamiast zakończenia

Chciałybyśmy, aby dzięki informacji zwrotnej zarówno nauczyciele, jak i studenci-stażyscy, czyli wszyscy ci, do których jest ona kierowana:

- poddali autorefleksji (*self-study*) własną działalność,
- poddali weryfikacji dotychczasowe metody pracy,
- i wreszcie, aby się sami dowartościowali.

Uczymy się od siebie nawzajem. Chyba każdy od każdego może nauczyć się czegoś pożytecznego. Stwarzajmy do tego okazje i nie marnujmy ich. Bardzo dużo zależy od nas samych.

Rola obserwatora to rola „krytycznego przyjaciela”, osoby zmuszającej do krytycznego myślenia. Rola trudna, i jeżeli tylko obserwator opanuje trudną sztukę stawiania pytań zmuszających do refleksji, to będzie to bardzo istotne dla wszystkich zainteresowanych.

Dlaczego nauczyciel potrzebuje rzetelnej informacji zwrotnej?

– Aby móc się zastanowić nad własnym warsztatem pracy i jego oddziaływaniem na uczniów.

– Nauczyciele oczekują uznania, potrzebują akceptacji własnej osoby i pragną, by doceniano ich za umiejętności i zdolności merytoryczne.

– Nauczyciele potrzebują informacji na temat racjonalnych wymagań stawianych im przez innych.

– Nauczyciele nie chcą czuć się odpowiedzialni za wszystko, co dzieje się na lekcji. Są przekonani, że wszystkie trudności, które się pojawiają, wynikają z braku ich kompetencji.

Spojrzenie osoby postronnej pozwala na obserwację lekcji z różnych punktów widzenia, a wspólna analiza daje podstawy do stworzenia pełnego obrazu lekcji; okazuje się często, że na większość czynników nauczyciel ma ograniczony wpływ.

Stąd:

Informacja zwrotna powinna być fundamentalnym procesem naprowadzającym ludzi w stronę najbardziej odpowiednich zachowań i działań. Winna być mniej lub bardziej formalnie wykorzystywana w kierowaniu procesem nauczania – uczenia się.